

Weishaupt, Horst

Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Ein Essay

Pädagogische Rundschau 68 (2014) 4, S. 475-490



Quellenangabe/ Reference:

Weishaupt, Horst: Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit. Ein Essay - In: Pädagogische Rundschau 68 (2014) 4, S. 475-490 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-128158 - DOI: 10.25656/01:12815

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-128158>

<https://doi.org/10.25656/01:12815>

in Kooperation mit / in cooperation with:



PETER LANG

INTERNATIONALER VERLAG DER WISSENSCHAFTEN

<http://www.peterlang.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Horst Weishaupt

Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit

Ein Essay

Die Erziehungswissenschaft ist eine große wissenschaftliche Disziplin, die an nahezu allen Universitäten und vielen Fachhochschulen vertreten ist und erhebliche Ausbildungs- und Forschungsleistungen erbringt. Zugleich ist die Erziehungswissenschaft eine Disziplin, die immer noch um ihr Selbstverständnis ringt und sich um Anerkennung unter den wissenschaftlichen Disziplinen bemühen muss. Erst im letzten Jahrzehnt haben die Forschungsleistungen so zugenommen, dass sie einigermaßen mit der Forschung anderer sozialwissenschaftlicher Disziplinen mithalten kann¹. Ihre Stärke an den Universitäten resultiert mehr aus ihrer Verankerung in der Lehrerbildung als aus ihren Leistungen im Rahmen der Hauptfachstudiengänge, die – obwohl deren Absolventen gesellschaftlich gefragt und gut in den Arbeitsmarkt integriert sind² – immer noch hinsichtlich ihrer Notwendigkeit in Frage gestellt werden. Woraus resultiert diese Unsicherheit des wissenschaftlichen Selbstverständnisses und das geringe Selbstbewusstsein der Erziehungswissenschaft?

Zur Identifizierung und Charakterisierung wissenschaftlicher Disziplinen verweist Stichweh auf folgende typische Merkmale „1) auf einen hinreichend homogenen Kommunikationszusammenhang von

Forschern – eine „scientific community“; 2) auf einen Korpus wissenschaftlichen Wissens, der in Lehrbüchern repräsentiert ist, d. h. sich durch Kodifikation, konsenterte Akzeptation und prinzipielle Lehrbarkeit auszeichnet; 3) eine Mehrzahl je gegenwärtig problematischer Fragestellungen; 4) einen „set“ von Forschungsmethoden und paradigmatischen Problemlösungen; 5) eine disziplinspezifische Karrierestruktur und institutionalisierte Sozialisationsprozesse, die der Selektion und „Indoktrination“ des Nachwuchses dienen.“³

Möglicherweise sind es gerade die in dieser Hinsicht bestehenden Probleme, die zur gegenwärtigen Situation der Erziehungswissenschaft beitragen. Dies soll nachfolgend näher erläutert werden.

1. Universitäre Erziehungswissenschaft und außeruniversitäre Bildungsforschung

Die Erziehungswissenschaft hatte es nach dem 2. Weltkrieg erreicht, als eigenständiges Fach mit einer geisteswissenschaftlichen Ausrichtung an den Universitäten

eine relativ gesicherte Position zu erreichen. Die von Wilhelm Flitner verfasste Denkschrift „Das Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft in der Gegenwart“ versuchte, die disziplinäre Eigenständigkeit gegenüber der Philosophie zu vertreten und diese als kritischer Anwalt und Interpret der pädagogischen Praxis zu verteidigen. An den Pädagogischen Hochschulen und Lehrerbildungsseminaren herrschten aber daneben normative und auf pädagogische Tatsachenforschung bezogene Positionen vor, gegen die sich die universitäre „Gymnasialpädagogik“ richtete. Insofern gab es schon in den 1950er Jahren kein entwickeltes disziplinäres Verständnis als hermeneutisch-systematische „Berufswissenschaft“ in der Erziehungswissenschaft.⁴

In den 1960er Jahren setzte - im Zusammenhang der Diskussion um den durch die Geburtenentwicklung zu erwartenden erheblichen Lehrermangel - eine Expansion der universitären Erziehungswissenschaft von 1963 noch unter 200 auf schätzungsweise 1200 Professuren Ende der 70er Jahre ein. Mit dieser Stellenausweitung war nur eine begrenzte Ausdifferenzierung des Fachs verbunden, die sich allerdings in den 70er Jahre durch den Diplom-Studiengang verstärkte⁵. Eine disziplinspezifische Karrierestruktur lies sich bei diesem Wachstum (und zunächst ohne Hauptfachstudiengang) nicht durchhalten und viele Berufungen erfolgten aus Nachbarfächern. Im Zentrum der Lehraufgaben stand die Lehrerbildung. Erst in den letzten 25 Jahren haben die Hauptfachstudiengänge insgesamt zu einem zunehmenden Gleichgewicht der beiden Ausbildungsverpflichtungen geführt. Mit der Stellenausweitung waren die Auflösung von Lehrerakademien und die Integration der Pädagogischen Hochschulen in die Universitäten verbunden. Nur in Baden-Württemberg wurde bis heute dieser Schritt nicht gegangen. Mit der

formalen Gleichstellung war nicht auch eine faktische Angleichung hinsichtlich der Forschungsleistungen und Nachwuchsförderung über Promotionen verbunden. Noch Ende der 1980er Jahre stellten Baumert/Roeder⁶ fest, dass die Hochschul-Erziehungswissenschaft eine vergleichsweise wenig forschungsintensive Disziplin mit praxeologischer Orientierung war. Abgesehen von der historischen Erziehungswissenschaft, die mit den Datenhandbüchern zur Bildungsgeschichte ein langfristiges Forschungsprogramm bis heute verfolgt, ist es nicht gelungen, über Forschungszusammenhänge und eine Verständigung über zentrale Forschungsaufgaben eine erziehungswissenschaftliche Kommunikationsgemeinschaft herzustellen. Kennzeichnend dafür ist die Dominanz von Lehrbuch- und Überblicksliteratur und ein geringer Anteil von Zeitschriftenveröffentlichungen in forschungsorientierten Journalen. Kritisiert wurde schon vor langer Zeit, die „zwischen Wissenschaft und Feuilleton sich ansiedelnde Erbauungs-, Beratungs- und Aufklärungs-Literatur“⁷. Erst in dem jüngsten Datenreport Erziehungswissenschaft⁸ war der Rückstand in der Forschung gegenüber anderen vergleichbaren Fächern annähernd ausgeglichen. Bei einem Vergleich unterschiedlicher Entwicklungstypen von Hochschulen wiesen die universitären Neugründungen, die aus einer PH entwickelt wurden, die schlechtesten Werte auf, die aber noch von den PH's in Baden-Württemberg unterboten wurden. Während die PH-Tradition - mit der Ausrichtung an einer praxisorientierten Ausbildung - einen stärkeren Forschungsbezug der Lehrerbildung verhinderte, war es an den Universitäten die Dominanz einer philosophischen Tradition in der Erziehungswissenschaft, die zu wenig in der Lage war, ein auf die Pädagogik als Handlungswissenschaft und die Analyse „erzieherischer Phänomene“

bezogenes systematisches Forschungsprogramm umzusetzen.

Beispielhaft lässt sich dafür nennen, dass es, von einer kurzen Phase Anfang der 1970er Jahre abgesehen, trotz des Modellversuchsprogramms von Bund und Ländern, nicht gelungen ist, die universitäre Erziehungswissenschaft in die wissenschaftliche Auswertung von Schulversuchen umfassend einzubeziehen. Nachdem die Mehrzahl der (alten) Länder ab Ende der 1970er Jahre mit Landesinstituten über eine eigene Infrastruktur zur Entwicklung von Schulversuchen und zur teilnehmenden Begleitung von Innovationen verfügten, zog sich die Hochschulforschung aus diesem Forschungsfeld wieder zurück. Dies mag darauf zurückzuführen sein, dass die Praxisorientierung der erziehungswissenschaftlichen Hochschullehrer meist nicht verbunden war mit einem Interesse an empirischer Forschung. Dadurch hat die universitäre Erziehungswissenschaft lange Zeit nur punktuell die Rolle einer kritischen Instanz von Reformprozessen im Bildungswesen übernommen.⁹

Im Zusammenhang der Reform der universitären Studiengänge im Zuge der sogenannten Bologna-Reform entwickelte der Wissenschaftsrat eine 2001 veröffentlichte Konzeption zur Reform der Lehrerbildung in der er die Situation der Bildungswissenschaften grundlegend kritisiert: „Sowohl in der Fachdidaktik als auch in der Erziehungswissenschaft bestehen massive Defizite in der Forschung, die mit Nachdruck behoben werden müssen. Zwar wird für alle Lehramtsstudiengänge eine Forschungsanbindung postuliert, allerdings erscheint der zugrunde gelegte Forschungsbegriff diffus, insofern er im Wesentlichen auf die Vermittlung kritischer Reflexionsfähigkeit abzielt. Deutschen Lehrern fehlt es häufig an den Voraussetzungen, um die Ergebnisse empirischer Studien zu rezipieren. Zentrales Grundlagenwissen und Kenntnisse methodischer Verfahren sind gegenwärtig nicht

oder viel zu wenig Teil ihrer Ausbildung. Das Postulat einer Lehre durch Forschung im Sinne einer Integration von Forschungsergebnissen in die Lehrerbildung – blickt man auf internationale Vergleichsstudien wie TIMSS oder PISA – wird nur mangelhaft erfüllt.

Im internationalen Vergleich zeigen sich sowohl für die Erziehungswissenschaften als auch für die Fachdidaktik Mängel in der Qualität und Quantität der Forschung. Besonders defizitär erscheinen die Lehr-Lern-Forschung und die Schulentwicklungsforschung. Mindestens gegenüber der angelsächsischen Welt besteht in diesem Bereich ein Rückstand. Aber auch im Vergleich zu anderen Disziplinen erweisen sich die Aktivitäten als nicht ausreichend. Eine Unterentwicklung wird vor allem im Blick auf quantitative Verfahren exakter Sozialwissenschaft konstatiert. Hier behindern zum einen aus der geisteswissenschaftlichen Tradition der Lehrerbildenden Fächer geprägte Vorbehalte und zum anderen die zu geringe Orientierung an empirischen Methoden und statistischen Verfahren das Aufarbeiten der bestehenden Rückstände.“¹⁰

Auch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) sah es Ende der 1990er Jahre zunehmend kritisch, dass nur wenige Erziehungswissenschaftler die Fördermöglichkeiten der DFG zu nutzen wussten. Auch war nicht erkennbar, dass sich größere dauerhafte Forschungszusammenhänge an einzelnen Hochschulen entwickeln, die nicht an einzelne Personen gebunden sind. Vor diesem Hintergrund entstanden Bemühungen zur Stärkung der erziehungswissenschaftlichen Forschung an den Universitäten¹¹ und nicht zuletzt das Programm der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) zur Förderung von Forschergruppen in der „Empirischen Bildungsforschung“ seit 2002, das als Strukturmaßnahme zum Ausbau universitärer erziehungswissenschaftlicher Forschung gedacht war.

Nach der Föderalismusreform gibt es sehr starke Bestrebungen des BMBF, die universitäre Erziehungswissenschaft und fachdidaktische Unterrichtsforschung in ein Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung¹² einzubeziehen. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat dazu Ende 2007 eine groß angelegte und bislang einmalige staatliche Förderinitiative zur Aktivierung der empirischen Bildungsforschung gestartet, um

1. empirische Bildungsforschung in Deutschland strukturell zu stärken, qualitativ zu entwickeln und stärker international zu vernetzen,
2. Wissen für Reformen des Bildungs- und Wissenschaftssystems bereitzustellen und
3. zentrale Instrumente einer output- und evidenzbasierten Politik (Bildungsstandards; Leistungsvergleiche; externe Evaluation von Schulen; Bildungsberichterstattung) wissenschaftlich zu fundieren.

Das BMBF-Rahmenprogramm war zunächst auf fünf Jahre angelegt, gegenwärtig wird über die Schwerpunkte einer Verlängerung beraten. Die inhaltlichen Forschungsschwerpunkte werden durch die strukturellen Maßnahmen Nachwuchsförderung, Förderung des internationalen Austauschs und Verbesserung der informationellen Infrastruktur flankiert.

Mit dem Rahmenprogramm zur Förderung der empirischen Bildungsforschung initiierte das BMBF gezielt langfristige Forschungsprojekte an universitären und außeruniversitären Forschungsstätten. Zu den Forschungsschwerpunkten gehörten in der ersten Förderphase:

- Nationales Bildungspanel – NEPS
- Neurowissenschaften und Lehr-Lern-Forschung – NIL (28 Forschungsprojekte, 4 Pilotstudien)

- Technologiebasiertes Testen – TBA
- Steuerung im Bildungswesen
- Entwicklungsstörungen schulischer Fertigkeiten
- Sprachdiagnostik/Sprachförderung (22 Projekte)
- Professionalisierung des pädagogischen Personals (27 Projekte)
- Jedem Kind ein Instrument - JeKi (12 Projekte)
- Promotionsförderung für Nachwuchswissenschaftler/-innen (72 Projekte in drei Förderrunden)
- Hochschullehre (32 Forschungsverbünde)
- Alphabetisierung

Diese Förderinitiative des BMBF wurde von der Forschung intensiv nachgefragt. Zu den bis zum Frühjahr 2010 veröffentlichten Förderbekanntmachungen waren rund 600 Vorhabenbeschreibungen eingegangen, die einer externen Begutachtung unterzogen wurden. Das gesamte Fördervolumen des Rahmenprogramms wurde mit 120 Mio. Euro beziffert, wobei für das nationale Bildungspanel, das zunächst bis Ende 2013 bewilligt wurde, insgesamt fast 70 Mio. Euro veranschlagt waren.

Diese Herausforderungen und Möglichkeiten für die erziehungswissenschaftliche Hochschulforschung wurden nicht zuletzt auch deshalb angenommen, weil eine jüngere Generation von Erziehungswissenschaftlern die Möglichkeiten des Programms eher akzeptierten und nutzten. Vielleicht trägt damit dieses Programm zu einer Transformation der Erziehungswissenschaft von einer „räsonierenden Zunft“ zu einer forschenden Wissenschaftsdisziplin bei. Unter dieser Perspektive könnte man die gegenwärtige Situation als Übergangsphase verstehen, doch wird sich dies erst im Rückblick gesichert beurteilen lassen.

Aus der Sicht der Wissenschaftsforschung lässt sich diese Entwicklung als

Folge einer externen Förderung im Gegensatz zu einer endogenen Disziplinentwicklung ansehen. Dabei wäre zusätzlich die Frage zu stellen, ob die interne Dynamik der universitären Erziehungswissenschaft durch einen Sättigungsprozess von Problemstellungen gekennzeichnet war und eines externen innovativen Impulses bedurfte, um die Entwicklung der Disziplin voranzubringen.¹³

Das Identitätsproblem der Erziehungswissenschaft wurde mit dem Ende der 1950er Jahre im Zusammenhang der Diskussion um die von Heinrich Roth postulierte „realistische Wendung“ in der pädagogischen Forschung aufgetauchten Begriff der Bildungsforschung weiter belastet. Dieser Begriff stellt eine - so die Mutmaßung Helmut Fend's - „unheilige Ehe“ von zwei Begriffsteilen dar, die verbunden wurden, um einer traditionell orientierten bildungspolitischen Öffentlichkeit eine Umoorientierung der pädagogischen Forschung begrifflich akzeptabel zu fassen¹⁴. Jedenfalls war mit der Bildungsforschung eine Gewichtsverlagerung in der Forschung von der bis dahin vorherrschenden ideengeschichtlichen und normativ gestaltenden Ausrichtung der Pädagogik zu einer vornehmlich empirisch forschenden Sozialwissenschaft intendiert.

Dass dieser Prozess eigentlich erst im letzten Jahrzehnt mit Nachdruck auch die universitäre Erziehungswissenschaft erreichte, lässt sich nur darauf zurückführen, dass die Bildungsforschung sich seit Beginn der 1960er Jahre vornehmlich außerhalb der Universitäten entwickelte. In keiner anderen Wissenschaftsdisziplin lässt sich ein ähnlich weitgreifender Prozess einer gespaltenen Entwicklung der Forschung zu einem Gegenstandsbereich in Deutschland beobachten. Nach der Gründung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung 1963 entstanden in den 60er Jahren über 20 wissenschaftliche Forschungsinstitute und Serviceeinrich-

tungen, deren Startfinanzierung häufig die Volkswagen-Stiftung übernahm, die auch über ihre Projekt- und Personenförderung bis Ende der 1970er Jahre maßgeblich die Entwicklung der Bildungsforschung unterstützte. Gesellschaftliche Erwartungen an die erziehungswissenschaftliche Forschung richteten sich folglich kaum an die universitäre Erziehungswissenschaft, die sich den Modernisierungsherausforderungen an die Disziplin zunächst nicht stellen musste. Aus der Sicht der Erziehungswissenschaft handelte es sich - in der Sprache der Wissenschaftsforschung - um den „revolutionären“ Verlauf eines Differenzierungsprozesses, weil die „Innovation die durch den Forschungsstand und ein auf ihn bezogenes Problembewußtsein geprägten gebietsspezifischen Erwartungen relativ grundlegend verletzt.“¹⁵ Die Bildungsforschung als interdisziplinäres Forschungsprogramm war aber auch keine neue wissenschaftliche Disziplin, sondern sie „nimmt externe Problemvorgaben auf, die aus der gesellschaftlichen Umwelt an die Wissenschaft kommuniziert werden und versucht, die Begriffe und Instrumente einer Mehrzahl von Disziplinen in einer Weise zu kombinieren, die diese für die Lösung der Probleme nutzbar macht. ... Interdisziplinäre Forschung gehört in den Kontext angewandter Forschung und antwortet damit auf *Probleme der sozialen Integration der Wissenschaft in die Gesellschaft*.“¹⁶ Die Forscher in den außeruniversitären Einrichtungen sind entsprechend jeweils an ihre Herkunftsdisziplinen gebunden und konnten von dort die Fragestellungen, theoretischen Konzepte und Forschungsmethoden beziehen.

Heute besteht ein differenziertes System außeruniversitärer Einrichtungen der Bildungsforschung mit mehreren wissenschaftlichen Einrichtungen (u. a. Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), Frankfurt am Main; Deutsches Jugendinstitut (DJI), München; Institut

für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN), Kiel; Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn; Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW), Hannover) und Einrichtungen der Bildungsverwaltungen des Bundes (Bundesinstitut für Berufsbildung, Berlin) und der Länder (über sog. „Landesinstitute“ im Schulbereich verfügen fast sämtliche Bundesländer).

Daneben entstanden nur wenige Hochschulinstitute der Bildungsforschung (u. a. Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS), Dortmund; Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Kassel; Zentrum für empirisch-pädagogische Forschung, Landau). Zu nennen ist noch der bis Ende der 70er Jahre existierende SFB „Bildungsforschung“ in Konstanz¹⁷. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang besonders auch das an der Humboldt-Universität zu Berlin 2004 gegründete Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) der Kultusministerkonferenz, das eine neuere Entwicklung einleitete, denn mit dem 2014 an der Universität Bamberg gegründeten Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (LI fBi) wurde eine weitere außeruniversitäre Forschungseinrichtung an eine Universität angegliedert. Über die Idee des Wissenschaftscampus gibt es bereits an mehreren Standorten (Tübingen, Frankfurt) Bestrebungen, die universitäre und außeruniversitäre Forschung zu Bildungsfragen stärker zu vernetzen und die institutionelle Forschungsk Kooperation zu verstärken. Eingeleitet wurde diese Entwicklung mit der Anregung des Wissenschaftsrats bei der Evaluation der außeruniversitären Forschungsinstitute, deren Leitungsstellen als Forschungsprofessuren an Universitäten einzurichten und gemeinsam zu berufen, ein Vorschlag, der in der Folgezeit zur Regel wurde und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in der außeruniversitären

Forschung über Promotionen und Habilitationen den Zugang zu einer Hochschullaufbahn erleichterten.

Diese Annäherungsprozesse zwischen außeruniversitärer und universitärer Forschung sind auch vor dem Hintergrund der generellen Position des Wissenschaftsrats zur außeruniversitären Forschung zu sehen: „Das Fundament des Wissenschaftssystems bilden nach wie vor die von den Ländern getragenen Hochschulen. Außeruniversitär soll Forschung grundsätzlich nur dann unterstützt werden, wenn sie nicht ebenso gut in den Hochschulen durchgeführt werden kann. Die Aufgaben außeruniversitärer Forschungseinrichtungen liegen vorrangig auf solchen Gebieten, die wegen ihres Umfangs und ihres Charakters nicht geeignet sind, von den Hochschulen aufgegriffen zu werden.“¹⁸ Sie bindet solche Einrichtungen an den Einsatz von Großgeräten, an dauerhafte Forschungs- und Serviceaufgaben (z.B. Testentwicklung, Dokumentationsaufgaben) und an Großprojekte (z. B. große Längsschnittstudien, regelmäßige umfangreiche Surveys). Mit der institutionellen Annäherung müsste aber auch ein gemeinsamer Kommunikationszusammenhang hergestellt werden. Zumindest müsste eine gemeinsame Sprachregelung gefunden werden, um einen gemeinsamen Kommunikationszusammenhang gegenüber anderen Disziplinen zum Ausdruck bringen zu können. Um dies erreichen zu können, erscheint es mir notwendig, zwei Sachverhalte anzuerkennen auf die nun näher eingegangen werden soll.

2. Erziehung und Bildung als individuelle und gesellschaftliche Aufgabe

Es ist davon auszugehen, dass der „Sputnik-Schock“ in den 1960er Jahren einen Strukturwandel des politisch-administrativen

Systems einleitete und auch bald den Bildungsbereich erreichte. Die Bildungsverwaltungen richteten Planungsabteilungen ein und es kam zu einer Erweiterung des Handlungsspektrums der Verwaltungen von der Vollzugsverwaltung zur planenden Verwaltung¹⁹. Den Hintergrund dafür bildete nicht nur die Sorge, den Facharbeiterbedarf nach dem Mauerbau 1961 nicht decken zu können, sondern vor allem auch die Erwartung in einen starken Schülerzahlenanstieg durch die geburtenstarken Jahrgänge und dadurch bedingt einen zusätzlichen Bedarf an Lehrkräften. Hinzu kamen die Reformfordernisse des Schulsystems, auf die vor allem Picht und Dahrendorf öffentlichkeitswirksam hinwiesen. Mit den außeruniversitären Forschungseinrichtungen wurde – sieht man vom Max-Planck-Institut für Bildungsforschung als Einrichtung der Grundlagenforschung ab – eine umfangreiche anwendungsorientierte Forschungsinfrastruktur aufgebaut, die zur wissenschaftlichen Fundierung und Begleitung der Reformen beitragen sollte. Bisher kaum aufgearbeitet wurde, weshalb die Entwicklung der Bildungsforschung außerhalb der Universitäten von der universitären Erziehungswissenschaft hingenommen wurde und nicht zu größeren Konflikten – beispielsweise mit der damaligen Stiftung Volkswagenwerk - führte.

Die Fallstricke dieser Entwicklung wurden schon früh erkannt – 1975 bereits in einer „Forschungs-Enquête der Deutschen Gesellschaft für Soziologie“ – aber erst in den letzten 20 Jahren die Konsequenzen daraus gezogen: „Je stärker die Konzentration der Forschung auf nur sehr begrenzt am wissenschaftlichen Fortschritt interessierte Einrichtungen ist, desto größer wird das Risiko, dass sich die schon heute zu beobachtende Empirie-Fremdheit des sozialwissenschaftlichen Studiums und damit die Tendenz zu einer bloß akademischen Konsolidierung der Soziologie als eines Bildungsfa-

ches mit mehr oder minder ausgeprägter Weltdeutungsfunktion verstärkt.... Damit zeichnet sich zumindest die Möglichkeit einer weitgehenden Dissoziierung der Sozialwissenschaft in eine bloß praxeologisch orientierte Empirie und eine ausschließlich literarisch-spekulativ orientierte Wissenschaft andererseits ab“²⁰. Diese Aufgabendifferenzierung wurde auch von der Erziehungswissenschaft zunächst akzeptiert, weil an der traditionellen Wissenschaftspraxis festgehalten und die Forderung nach Erweiterung der Wissenschaftspraxis mit Verweis auf die außeruniversitären Einrichtungen abgewehrt werden konnte. Verglichen mit den Entwicklungen in den Naturwissenschaften, wo für Großgeräte und aufwändige Forschungsgebiete, große außeruniversitäre Einrichtungen gegründet wurden, die aber funktional begründet waren und den Forschungszusammenhang zwischen theoretischer und experimenteller Forschung nicht tangierten, gab es nur schwache und in jedem Fall unzureichende Kommunikationsbeziehungen zwischen der außeruniversitären Bildungsforschung und der universitären Erziehungswissenschaft.²¹

Dazu trug auch bei, dass die an den außeruniversitären Forschungseinrichtungen institutionalisierte Forschung sich im Zusammenhang von Bildungsplanung und -reform vornehmlich an die Bildungsverwaltung und -politik als Praxisfeld richtete. Die Beratung der Bildungspolitik soll über wissenschaftliche Untersuchungen und Entwicklungsvorhaben geleistet werden, die sich auf Entscheidungsprobleme der Politik beziehen oder wissenschaftliche Hintergrundinformationen für politisch-administrative Entscheidungen liefern. Selbst die außeruniversitäre Curriculumforschung hatte nicht primär den einzelnen unterrichtenden Lehrer, sondern einen veränderten Unterricht und eine neu gestaltete Schule im Blick. Lehrer waren in die Konzepte der Bildungsforschung nur mittelbar einbezogen.

Verallgemeinernd lässt sich sagen, dass die Bildungsforschung Erziehung und Bildung vornehmlich als gesellschaftliche Aufgabe versteht und unter dieser Perspektive Bildungsprozesse analysiert. Damit weicht dieser Zugang von dem traditionellen erziehungswissenschaftlichen Verständnis von Erziehung und Bildung als individuellem Prozess, in dem die Pädagogik die Rolle des „Anwalts des Kindes“ übernimmt, grundlegend ab. Ausgangspunkt des Zugangs zu Fragen der Gestaltung von Bildungsprozessen ist nicht nur die Erziehung des einzelnen Kindes, sondern vor allem die Aufgabe, jeden Geburtsjahrgang in die Gesellschaft über Prozesse der Sozialisation und Enkulturation einzugliedern. Damit ist sowohl die Übernahme gesellschaftlicher Normen und Prinzipien als auch die Übernahme kultureller und religiöser Werte, Vorstellungen und Praktiken gemeint. Dazu tragen neben der Familie vor allem die Bildungseinrichtungen und die in ihnen tätigen Lehrkräfte und Erzieherinnen und Erzieher bei, aber auch Vereine und andere Institutionen der Gesellschaft sind in diese Aufgabe einbezogen. Siegfried Bernfeld hat diese Doppelseite der Erziehung schon früh prägnant zum Ausdruck gebracht: „Erziehung gibt es nur dort, aber überall dort, wo Kindheit in Gesellschaft abläuft. Ihre Voraussetzungen sind diese zwei: die biologische und die soziale Tatsache.... Die Erziehung ist danach die Summe der Reaktionen einer Gesellschaft auf die Entwicklungstatsache. Der Begriff der Erziehung erfährt durch diese Definition gewiß eine ungewohnte Erweiterung, die aber nicht unerwartet sein kann, denn betrachtet man die Erziehung als gesellschaftlichen Prozess und nicht wie die Pädagogik als System von Normen und Anweisungen, so wird der Umfang der zu betrachtenden und in einem Begriff zu vereinenden Erscheinungen natürlicherweise größer.“²² Auch bei ihm werden die Institutionen des Erziehungssystems nicht in ihren konkreten Ausformungen und

damit verbundenen strukturellen Prägungen und Benachteiligungen zum Thema, aber er sieht den Zusammenhang von individuellem Erziehungsprozess und gesellschaftlicher Organisation von Erziehungsverhältnissen.

In einer strukturfunktionalistischen Sicht hat das Bildungssystem sowohl gesellschaftliche Funktionen (Enkulturation, Qualifikation, Allokation, Legitimation und Integration) als auch individuelle Funktionen mit dem Ziel der Handlungsfähigkeit (kulturelle Teilhabe und Identität, Berufsfähigkeit, Lebensplanung, soziale Identität und politische Teilhabe). Diese Funktionen sind wie zwei Seiten einer Münze. Sie gehören zusammen sind aber durch die unterschiedliche Sichtweise und theoretischen Bezugspunkte nicht zu vermitteln. Fend²³ spricht davon, dass den gesellschaftlichen Funktionsleistungen jeweils individuelle Handlungs- und Entwicklungschancen entsprechen. Die gesellschaftlichen Funktionen können aber nur erreicht werden wenn sie über die individuelle Nutzung der Handlungs- und Entwicklungschancen angestrebt werden. Dennoch bleibt, dass zwar individuelle Entwicklungsprozesse bildungs- und erziehungstheoretisch zu fassen sind, nicht nur als Vermittlungsprozesse sondern auch als Prozesse der eigenen Interessensentfaltung und Selbstbildung. Gesellschaftliche Erziehungs- und Bildungsprozesse lassen sich aber nur mit soziologischen oder gesellschaftstheoretischen Konzepten analysieren. Es entsteht das Problem der Analyseebenen, die unterschiedliche theoretische Zugänge verlangen. Schon Bernfeld war dies bewusst, der die Psychoanalyse und den Marxismus als theoretische Bezugspunkte der Reflexion über Erziehungsfragen wählte.

Insofern kommt die erziehungswissenschaftliche Forschung nicht aus dem Dilemma heraus, dass Forschung über das Bildungssystem, bei der der Besuch von Bildungseinrichtungen, erworbene Schulabschlüsse nach sozialer Herkunft, in

Tests gezeigte Kompetenzen usw. im Zentrum der Analysen stehen, bildungs- und erziehungstheoretisch verkürzte Analysen sind, wie differenzierte Analysen zu individuellen Erziehungs- und Bildungsprozessen deren gesellschaftliche Eingebundenheit nur begrenzt fassen können.

Die Forschung in der Erziehungswissenschaft steht deshalb prinzipiell vor dem Problem, aus der komplexen Bildungsrealität einen begrenzten Wirklichkeitsausschnitt auszuwählen, der zur Grundlage der wissenschaftlichen Analyse wird. Über Theorien und Hypothesen werden in gewisser Weise in die unstrukturierte Realität Schneisen der Aufmerksamkeit eingebracht, die die Forschung anleiten. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die in ähnliche Richtung gehende und weiterführende Position Max Webers, dass sich soziale Prozesse - unabhängig von der Handlungsfreiheit des Einzelnen und dem Anspruch jedes Menschen, als Individuum verstanden zu werden – auch in gesellschaftlichen Zusammenhängen vollziehen. Die auf die Gegenstände der Lebens- und Gesellschaftswirklichkeit bezogene „Wirklichkeitswissenschaft“ nennt er Sozialwissenschaft. Sie soll „sowohl der Erkenntnis des Einzelnen und Einmaligen als auch der Erkenntnis des Allgemeinen dienen können.... Der Wissenschaft von der Gesellschaft und ihrer sozialen Teilbereiche, die durch die Aktionen ihrer Mitglieder, also durch die handelnden Menschen konstituiert wird, präsentiert sich ein derart differenzierter Gegenstandsbereich, der mit nur einer Methode oder mit nur einer methodischen Ausrichtung nicht erforscht zu werden vermag. Methodenvielfalt ist daher die Folge.“²⁴ Nach seinem Verständnis ist folglich auch in der Wahl der Forschungsmethoden für die Sozialwissenschaft zwischen Geistes- und Naturwissenschaft anzusiedeln.

Auch die Erziehungswissenschaft ist eine Wirklichkeitswissenschaft, die sich sowohl über erklärende Methoden um die

Aufdeckung von Gesetzmäßigkeiten bemühen muss, zugleich aber auch zu einem deutenden Verstehen des Einzelfalls beitragen sollte. Angesichts der angedeuteten Komplexität des Gegenstandsbereichs von Bildung und Erziehung und der Fülle von Datengrundlagen für den wissenschaftlichen Zugang zu diesem Forschungsfeld mit jeweils begrenzten Möglichkeiten der Wirklichkeiterschließung kann es nicht um ein Entweder-oder sondern nur um ein Sowohl-als-auch gehen. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass die Entscheidung für ein bestimmtes Forschungsparadigma mit spezifischen Möglichkeiten aber auch Begrenzungen verbunden ist. Man kann auch sagen, dass mit der Entscheidung für bestimmte Fragestellungen, für die Auswahl bestimmter Daten und ein bestimmtes forschungsmethodisches Vorgehen zugleich eine Entscheidung über einen spezifischen erziehungswissenschaftlichen Wirklichkeitsausschnitt getroffen wird, der auf die gewählte Weise für die Forschung erschlossen wird.

Mögliche Entscheidungen bestehen beispielsweise in der Wahl eines quantitativ-empirischen, eines qualitativ-empirischen, eines historisch-philologischen, eines hermeneutischen, oder ideologiekritisch-gesellschaftstheoretischen Zugangs zur Erziehungswirklichkeit. Für die Forschung sind konkurrierende Forschungsansätze anregend und befruchtend. Sie fordern zu Kontroversen heraus und tragen letztlich zu einem differenzierten wissenschaftlichen Verständnis des Forschungsfeldes und Untersuchungsgegenstands bei. Insofern stellt sich die Frage, wie ein methodologischer Pluralismus in der Erziehungswissenschaft erreicht werden kann.

3. Forschungszugänge zur Erziehungswirklichkeit

Von den 1970er Jahren bis Anfang der 1990er Jahre des letzten Jahrhunderts

haben sich die Kultusminister der Länder weitgehend einem Wettbewerb untereinander und insbesondere ländervergleichenden Leistungsvergleichen entzogen. Selbst eine länderübergreifende Eichung von Schulleistungstests war – wenn überhaupt – nur mit großen Schwierigkeiten möglich, weil sich die einzelnen Länder die Genehmigung entsprechender Untersuchungen vorbehielten und dabei bestrebt waren, die Möglichkeit von Ländervergleichen zu erschweren. Mit dem zunehmenden weltweiten wirtschaftlichen Wettbewerb und dem forcierten Ausbau des Bildungswesens in den Industrieländern setzte auch ein Wettbewerb der Bildungssysteme ein. Viele Länder leiteten weit reichende Bildungsreformen ein. Bekannt geworden ist in den letzten Jahren vor allem das Beispiel Finnland, aber z.B. auch Großbritannien beschloss 1988 eine radikale Reform des Schulsystems, um dessen Leistungsfähigkeit zu verbessern. Insbesondere die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) hat sich des Bildungswesens als wichtigem Faktor für die wirtschaftliche Entwicklung der hochindustrialisierten Staaten angenommen und veröffentlicht seit etwa 20 Jahren jährlich von der Öffentlichkeit mit zunehmender Aufmerksamkeit registrierte Leistungsvergleiche über die führenden Industrienationen²⁵. Den internationalen Bestrebungen zu einer Leistungsüberprüfung der Bildungs- und vornehmlich Schulsysteme konnte sich auch Deutschland nicht entziehen. Die ernüchternden und von der Öffentlichkeit verstört aufgenommenen Ergebnisse der TIMSS Studie vor fast 20 Jahren zu den Leistungen der deutschen Schüler in Mathematik und den Naturwissenschaften leiteten über den Konstanzer-Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1997 diesen Politikwechsel in Deutschland ein.

Inzwischen gehören regelmäßige Leistungsüberprüfungen der Schüler zum

schulischen Alltag. Beschlossen wurde von den Kultusministern der Länder 2006 ein Konzept zum Bildungsmonitoring, zu dem die regelmäßige Teilnahme an mehreren internationalen Leistungsstudien für verschiedene Altersstufen und Kompetenzbereiche (Muttersprache, Fremdsprache, Mathematik, Naturwissenschaften) gehören. Dann wurden Bildungsstandards (von den Schülern zu erreichende Kompetenzniveaus) für Unterrichtsfächer und Bildungsstufen entwickelt, auf die bezogen jährliche Leistungsüberprüfungen am Ende der Grundstufe und der Pflichtschulzeit durchgeführt werden (sogenannte Lernstandserhebungen). Die Schulen sind zur internen Qualitätskontrolle ihrer Arbeit aufgefordert und werden inzwischen auch in fast allen Ländern von sogenannten Schulinspektoren in mehrjährigem Abstand inspiziert (bei schlechtem Ergebnis der Leistungsüberprüfung häufiger). Ergänzt wird dieses Konzept um eine Nationale Bildungsberichterstattung, die alle zwei Jahre auch andere Aspekte des Bildungssystems: die Situation der Migranten, dessen Durchlässigkeit zwischen den Bildungswegen, dessen Finanzierung und weitere Themen behandelt, um eine aktuelle Problemdiagnose auf nationaler Ebene zu erhalten²⁶. Inzwischen gibt es auch auf Landesebene und in einzelnen Städten und Landkreisen Bestrebungen zu solchen regelmäßigen Berichten als Grundlage einer zielorientierten Schul- und Bildungspolitik.

An dieser Entwicklung wird deutlich, dass Ergebnisse großer wissenschaftlicher Untersuchungen mit einem quantitativen Forschungsansatz, Kennziffersysteme und statistische Indikatoren eine zunehmende Bedeutung für die politische Steuerung der Bildungspolitik erhalten haben. Diese mit dem Schwerpunkt auf das Schulwesen dargestellte Entwicklung lässt sich ähnlich auch für den Bereich der Jugendhilfe und den Hochschulbereich beobachten. Dazu trägt auch die Öffentlichkeit bei, die

zunehmend entsprechende Informationen einfordert. Aussagen von Politikern erhalten mehr Glaubwürdigkeit, wenn sie von den Ergebnissen großer und repräsentativer empirischer Untersuchungen gestützt werden. Es ist heute noch nicht absehbar, ob bald wieder versucht wird, dieser Entwicklung entgegenzusteuern, weil sie als überzogen angesehen wird. Doch ist international die Tendenz zu einer „evidenzbasierten“ (einer durch Ergebnisse empirischer Forschung und Indikatorensysteme gestützten) Bildungspolitik so stark, dass es der deutschen Bildungspolitik kaum gelingen dürfte, sich diesen Entwicklungen wieder zu entziehen. So wie im Gesundheitswesen zunehmend Wirksamkeitsnachweise für Behandlungsmethoden und Medikamente von den Krankenkassen verlangt werden, bevor sie bereit sind, diese zu finanzieren, so ist auch das Bildungssystem einer zunehmenden Überprüfung von Aufwand und Ertrag ausgesetzt.

Jedenfalls führte die Entwicklung des letzten Jahrzehnts auch zu einem erheblichen Zuwachs der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung in Deutschland. Im Zentrum stand dabei die Untersuchung der Schülerleistungen. Diese Entwicklung erfasste auch die Universitäten, an denen nun zunehmend Professoren für „Empirische Bildungsforschung“ berufen wurden. Auch in der Lehre finden diese neuen Entwicklungen im Bildungswesen ihren Niederschlag. In der forschungsmethodischen Ausbildung von Hauptfach-Pädagogen, in der die Einführung in quantitative Forschungsmethoden und Statistik an vielen Universitäten lange Zeit vernachlässigt wurde, wird nun die Notwendigkeit einer Intensivierung dieser Ausbildungsinhalte zunehmend eingesehen und in den Studienordnungen verpflichtend verankert. Die fehlenden forschungsmethodischen Kompetenzen hatten häufig dazu geführt, bei der Besetzung von Mitarbeiterstellen für empirische

Forschungsprojekte Psychologen und Soziologen den Erziehungswissenschaftlern vorzuziehen. Nur über eine solide forschungsmethodische Ausbildung während des Studiums der Erziehungswissenschaft lässt sich dies in der Zukunft verhindern und die Selbstrekrutierung des Faches aus dem eigenen Nachwuchs in allen Forschungsrichtungen sichern.

Zwar ist es wichtig für eine wissenschaftliche Disziplin wie der Erziehungswissenschaft, die sich als Wissenschaft einer gesellschaftlichen Praxis versteht, Entwicklungen der Praxis – und zu dieser Praxis gehören auch die durch die Bildungspolitik veränderten Bedingungen – aufzunehmen. Doch ändert dies nichts an der weiter oben beschriebenen Struktur und Komplexität der Erziehungswirklichkeit, die durch unterschiedliche forschungsmethodische Zugänge jeweils nur selektiv erschlossen werden kann. In der kritischen Auseinandersetzung mit den jüngeren Entwicklungen der Bildungspolitik und der Schulforschung wird empirischen Forschungsbefunden häufig eine zu weit gehende Gültigkeit zugesprochen. Schlussfolgerungen, die aus den Ergebnissen von Untersuchungen gezogen werden, sind immer mit Werturteilen verbunden und folglich nicht direkt aus den Forschungsbefunden ableitbar. Über die Verwendung der Forschungsergebnisse durch die Politik und Öffentlichkeit werden Wissenschaftler in politische Auseinandersetzungen verstrickt, denen sie sich – vor allem wenn sie politisch interessante Ergebnisse liefern – kaum entziehen können. Deshalb ist es wichtig, den Stellenwert der Forschung für Entscheidungen der Erziehungspraxis und Bildungspolitik hier noch kurz zu behandeln.

Wissenschaft und Forschung können nicht das Handeln in der Erziehungswirklichkeit ersetzen. Ihre Aufgabe ist es, Reflexionswissen für die Praxis zur Verfügung zu stellen. Damit ist gemeint,

dass die Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung Wissen bereitstellen, dass zwar nicht unmittelbar in pädagogischen Situationen angewendet werden kann, aber Verständnishorizonte, Begriffe und ein Problembewusstsein erzeugt, das für die Lösung praktischer pädagogischer Probleme hilfreich sein kann. Professionelles Handeln zeichnet sich durch die situativ sinnvolle Auswahl und Anwendung von wissenschaftlichem Wissen für die Lösung von Praxisproblemen aus. Die geisteswissenschaftliche Pädagogik mit ihrem hermeneutischen Forschungsansatz verfolgte beispielsweise mit dem „Verstehen“ von Texten, Dokumenten und Entwicklungen im pädagogischen Denken kein rein historisches Interesse, sondern sie hatte die „Absicht, Aufklärung der jeweiligen Gegenwart und damit Hilfe für die Praxis zu leisten, um aktuelle pädagogische Probleme reflektierter, bewusster, rationaler lösen zu können.“²⁷ Mit einem völlig anderen forschungsmethodischen Ansatz verfolgt die quantitativ empirische Forschung in der Erziehungswissenschaft das gleiche Ziel. Was häufig in der Gegenüberstellung von quantitativ-empirischer und geisteswissenschaftlicher Forschung nicht berücksichtigt wird ist die Notwendigkeit der Interpretation der Zahlen und Statistiken, die zunächst das Ergebnis entsprechender Studien darstellen. Nach der Erfassung und Bereinigung der erhobenen Daten erscheinen die Ergebnisse quantitativ-empirischer Forschung nicht mit einem Knopfdruck veröffentlichungsreif auf dem Computerbildschirm. Vielmehr lässt sich der Prozess der Datenauswertung durchaus mit dem hermeneutischen Prozess vergleichen, nur mit keiner literarischen sondern einer numerisch-statistischen Grundlage: statt der Texte pädagogischer Klassiker oder anderer wissenschaftlicher Literatur sind Computerausdrucke mit den Ergebnissen der Datenanalysen Anlass hermeneutischer Reflexion. Sie führen oft

zu weiteren Auswertungsschritten, zur Änderung der Auswertungsverfahren und der Veränderung von Fragestellungen etc. Insofern besteht durchaus eine oft ignorierte Ähnlichkeit wissenschaftlicher Erkenntnisprozesse unabhängig von den untersuchten Wirklichkeitsausschnitten und den dafür gewählten Verfahren.

Wie bereits erwähnt, führt die Verbreiterung der Datengrundlage der Forschung und die Konkurrenz unterschiedlicher Forschungsparadigmen zu einem mehrperspektivischen Blick auf die Erziehungswirklichkeit. Dieser für die Forschung und die wissenschaftliche Auseinandersetzung bereichernden Vielfalt stehen aber relativ einseitige Erwartungen der Bildungspolitik und Öffentlichkeit gegenüber. Dadurch entsteht im Moment gelegentlich der Eindruck, dass nur noch eine Art des erziehungswissenschaftlichen „Reflexionswissens“ gefragt ist, nämlich die Ergebnisse großer quantitativ empirischer Studien. Aber auch wenn die Überzeugungskraft von Argumenten, die das Ergebnis geisteswissenschaftlich-hermeneutischer Überlegungen sind, in der Öffentlichkeit im Schwinden begriffen sein sollte und sich eine „Faktengläubigkeit“ breit macht, gehört es zur Selbstkritik des quantitativ-empirisch forschenden Wissenschaftlers, sich des begrenzten Aussagegehalts auch seiner Forschungsergebnisse bewusst zu bleiben. Es gibt nicht den „Königsweg“ der wissenschaftlichen Erkenntnis und es bleibt angesichts der Komplexität der Erziehungswirklichkeit eine Aufgabe der Wissenschaft, die Vielfalt von Realitätsebenen und Forschungsperspektiven gegen eine „Konfektionierung“ von Forschung zu verteidigen. Damit ist gemeint, dass trotz aller Wichtigkeit der quantitativ-empirischen Forschung sie nicht zur ausschließlich geförderten Forschungsrichtung werden sollte, weil dies einer Verkürzung der wissenschaftlichen Wahrnehmung der Erziehungsrealität Vorschub leisten könnte.

Themen der Erziehungswissenschaft beziehen sich auf einen weiten Bereich gesellschaftlicher Institutionen und individueller Lebensbereiche. Erziehungswissenschaftliche Fragen sind nicht nur auf eine gesellschaftliche Wirklichkeit sondern zusätzlich auf gesellschaftliche Handlungen und Prozesse bezogen und die unterschiedlichen Ziele, mit denen Personen gesellschaftliche Prozesse zu gestalten beabsichtigen. Diese sind wiederum an Wertvorstellungen und Normen gebunden. Prozesse der Erziehung und Bildung beziehen sich überwiegend auf die Weitergabe gesellschaftlicher Vorstellungen an die nachwachsende Generation, weshalb Wertfragen besonders bedeutungsvoll sind. Zugleich wird damit aber auch über Zukunftsfragen der Gesellschaft entschieden. Sinnfragen haben folglich für das Verständnis von Bildung und Erziehung eine große Bedeutung. Dementsprechend muss diesen Aspekten auch in der erziehungswissenschaftlichen Forschung ein Stellenwert eingeräumt werden.

Vorbehalte gegen quantitativ-empirische Forschung sind oft von der Befürchtung bestimmt, Fragen von Bildung und Erziehung auf solche Aspekte zu beschränken, die mit diesem Forschungsansatz untersucht werden können, mit der Folge, Sinn- und Normfragen nur noch implizit zu thematisieren. Hinzu kommen Bedenken, dass die Öffentlichkeit zunehmend nur noch „Fakten“ glaubt. Mit den Tendenzen zu einer „evidenzbasierten“ Bildungspolitik, die nur noch quantitative Indikatoren und Kennziffern vertraut, wird die Berechtigung dieser Bedenken unterstrichen. Dies kann aber nicht bedeuten, auf quantitativ-empirische Forschung zu verzichten; damit würde die Forschung ihren Anspruch auf eine rationale Fundierung politisch-praktischer Entscheidungen aufgeben. Sie sollte sich aber der Begrenztheit ihrer Erkenntnismöglichkeiten bewusst sein und die Paradigmenvielfalt in der Forschung verteidigen.

Eine wissenschaftliche Analyse der Erziehungswirklichkeit durch die Erziehungswissenschaft muss die Komplexität dieser Wirklichkeit berücksichtigen. Die mit Fragen der Erziehung und Bildung verbundenen normativen Aspekte, die Differenz zwischen Erziehung und Bildung als individueller und gesellschaftlicher Aufgabe darf die wissenschaftliche Forschung zu diesen Fragen nicht ignorieren. Dadurch wird die Analyse der Erziehungswirklichkeit aber zu einer mehrdimensionalen Aufgabe, die mit diesem umfassenden Anspruch von einem einzelnen Forschungsansatz nicht geleistet werden kann, wenn grundlegende Standards einer wissenschaftlichen Vorgehensweise eingehalten werden sollen. Trotz aller fachlichen Spezialisierungen und interdisziplinären Bezüge wäre ein erweiterter Kommunikationszusammenhang der Erziehungswissenschaft herstellbar, wenn jeweils die Grenzen des eigenen Forschungsparadigmas der verschiedenen Forschungsrichtungen in der Erziehungswissenschaft für das Verständnis von Erziehungs- und Bildungsprozessen als individuelle und gesellschaftliche Aufgabe akzeptiert und die Chancen eines wissenschaftlichen Austauschs gesehen werden. In diesem erweiterten Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft, das die Mehrdimensionalität des Forschungsfelds und die Werteaspekte der zugrundeliegenden gesellschaftlichen Praxis akzeptiert und in aufeinander bezogenen Forschungsprogrammen umsetzt, liegen Chancen für deren weitere Entwicklung. Der Wandel von Disziplinen durch externe Anstöße kann auch zur Entdifferenzierung führen und zur Erkenntnis gemeinsamer Grundlagen der bisher unverbundenen Forschungszugänge.²⁸ Außeruniversitäre Bildungsforschung als interdisziplinäre gesellschaftliche Aufgabe wird mit ihren spezifischen Aufgaben weiterhin unabhängig von der universitären Erziehungswissenschaft bestehen, doch sollte das disziplinäre Verständnis

der Erziehungswissenschaft in der Forschungspraxis der außeruniversitären Bildungsforschung keinen Gegenentwurf zum eigenen Selbstverständnis sehen, sondern eine komplementäre und hinsichtlich der Bereitstellung von Infrastrukturen für die Forschung eine unterstützende.

Anmerkungen

- 1 Schmidt-Herta, B. (2012): Forschung und Publikationskulturen. In: Thole, W., Faulstich-Wieland, H., Horn, K.-P., Weishaupt, H., Züchner, I. (Hrsg.) (2012), Datenreport Erziehungswissenschaft 2012, Opladen: Budrich, S. 159-180.
- 2 Kerst, C., Rauschenbach, T., Weishaupt, H., Wolter, A., Züchner, I. (2012): Studienabschlüsse und Arbeitsmarkt. In: Thole, W., Faulstich-Wieland, H., Horn, K.-P., Weishaupt, H., Züchner, I. (Hrsg.) (2012), Datenreport Erziehungswissenschaft 2012, Opladen: Budrich, S. 99-135.
- 3 Stichweh, R. (2013): Differenzierung der Wissenschaft. In: Ders.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen (Neuaufgabe), Bielefeld; transcript, S. 17.
- 4 Flitner, W. (1956): Stellung und Methode der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Pädagogik 2.Jg, S. 65-73.
- 5 Weishaupt, H. (1992): Begleitforschung zu Modellversuchen im Bildungswesen. Erziehungswissenschaftliche und politisch-planerische Bedingungen, Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 46-48.
- 6 Baumert, J./Roeder, P.M. (1990a): Expansion und Wandel der Pädagogik. Zur Institutionalisierung einer Referenzdisziplin. In Alisch, L.-M./Baumert, J./Beck, K. (Hrsg.): Professionswissen und Professionalisierung (Braunschweiger Studien zur Erziehungs- und Sozialarbeitswissenschaft, Bd. 28), Braunschweig, S. 79-128.
Baumert, J. /Roeder, P.M. (1990b): Zur personellen Situation in der Erziehungswissenschaft an den Wissenschaftlichen Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland. Erziehungswissenschaft, Mitteilungsblatt der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, H. 1, 7-43.
Baumert, J./ Roeder, P.M. (1990c): Forschungsproduktivität und ihre institutionellen

Bedingungen - Alltag erziehungswissenschaftlicher Forschung. Zeitschrift für Pädagogik, 36. Jg., S. 73-97.

Baumert, J./Steinert, B./Weishaupt, H. (1991): Ressourcen und Orientierungen der empirischen pädagogischen Forschung. In: Ingenkamp, K./Jäger, R. S./Petillon, H./Wolf, B. (Hrsg.): Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik Deutschland. Band 1. Weinheim, S. 15-49

- 7 Mollenhauer, K.: Pädagogik und Rationalität. In: Die Deutsche Schule 1964, zitiert nach Tenorth, E. (1999): Die zweite Chance. Oder: Über die Geltung von Kritikersprüchen „kritischer Erziehungswissenschaft“. In: Sünker, H., Krüger, H.-H. (Hrsg.), Kritische Erziehungswissenschaft am Neubeginn?!, Frankfurt: Suhrkamp, S. 144.
- 8 S. Anmerkung 1.
- 9 Tillmann, J. (1991): Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik. In: Zeitschrift für Pädagogik, (37)6, S 955-974.
- 10 Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln, S. 33.
- 11 Mandl, H., Kopp, B. (Hrsg.) (2005): Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs. (Deutsche Forschungsgemeinschaft. Standpunkte), Berlin: Akademie.
- 12 Detaillierte Informationen zum BMBF-Rahmenprogramm finden sich unter www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de in einem Portal, das vom Informationszentrum Bildung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) gepflegt wird und das neben Auskünften zu einzelnen Forschungsschwerpunkten auch Recherche-funktionen anbietet.
- 13 Stichweh, R. (2013): Differenzierung der Wissenschaft. In: Ders.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen (Neuaufgabe), Bielefeld; transcript, S. 38-39.
- 14 Fend, H. (1990): Bilanz der empirischen Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 36 Jg., H. 5, S. 687-688.
- 15 Stichweh, R. (2013): Differenzierung der Wissenschaft. In: Ders.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen (Neuaufgabe), Bielefeld; transcript, S. 38.
- 16 Ders., S. 34.
- 17 Weishaupt, H. (2002): Aktuelle Veränderungen der institutionellen Struktur des erziehungswissenschaftlichen Forschungsfelds. In:

- Merkens, H., Rauschenbach, T., Weishaupt, H.: Datenreport Erziehungswissenschaft 2. Ergänzende Analysen. Opladen: Leske + Budrich. S. 143-163.
- 18 Wissenschaftsrat (1993): Empfehlungen zur Neuordnung der Blauen Liste, Köln., S. 466.
 - 19 Boehm, U./Rudolph, H.: Kompetenz- und Lastenverteilung im Schulsystem. Analyse und Ansätze zur Reform, Stuttgart: Klett 1971.
 - 20 Lutz, B. u.a. (1975): Zur Lage der soziologischen Forschung in der Bundesrepublik – Ergebnisse einer Enquete der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. In: Soziologie.
 - 21 Der geringe personelle Austausch ist beispielsweise ein Merkmal dieser gegenseitigen Abgrenzung.
 - 22 Bernfeld, S. (1967; 1923): Sisyphe oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt: Suhrkamp, S. 50-51.
 - 23 Fend, H. (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden: VS, S. 53.
 - 24 Kron, F. W. (1999): Wissenschaftstheorie für Pädagogen, München/Basel: UTB, S. 108.
 - 25 S. als letzte Ausgabe: OECD (2013): Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren, Bielefeld: W.Bertelsmann.
 - 26 Zuletzt: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen, Bielefeld: W.Bertelsmann.
 - 27 Klafki, W. (1971): Erziehungswissenschaft als kritisch-konstruktive Theorie: Hermeneutik – Empirie – Ideologiekritik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 17. Jg., S. 364.
 - 28 Stichweh, R. (2013): Differenzierung der Wissenschaft. In: Ders.: Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen (Neuaufgabe), Bielefeld; transcript, S. 40.

